

教科間の壁を越えて学び合える校内研究のあり方

学校力開発コース (13220920) 二 藤 部 由 美

A barrier between subjects inevitably arises with the homeroom teacher system present in junior high schools, and it is thus said that cross-curricular teaching is difficult to achieve. In this study, I considered the current state of cross-curricular in-school workshops by analyzing teachers' perspective of demonstration classes and discussions held in subsequent feedback sessions. As a result, it became clear that it was important to have discussions based on concrete students' cases, and to direct teachers' attention toward a collaborative construction model in subsequent study meetings.

[キーワード] 校内研究, 中学校, 教科間の壁, 事後検討会, 生徒の姿

1 問題の所在と方法

(1) 問題の所在及び研究の背景

生徒一人ひとりに確かな学力を身に付けさせるために、教員は日々の授業改善に努めなければならない。しかし、国立教育政策研究所の「校内研究等の実施状況に関する調査(2010)」によると、校内研究の課題として46.9%の中学校教員が「多忙感」を挙げており、「事前検討会」や「事後検討会」(以下、事前研、事後研)の充実を挙げている割合も合わせて60%に上る。実際の検討会では「専門的なことは分かりませんが、……。」という前置きがしばしば聞かれる。教科担任制の中で「他教科は分からない。」という意識は組織として校内研究を進める上では大きな課題であると言える。文部科学省「学校及び教員を取り巻く状況に関する参考資料(2011)」によれば、中学校は9学級以下の学校が全体の41.4%を占める。9学級の学校の教職員配置の標準が教諭14.5人であることを考え合わせても、同じ教科の教員だけで研究を深め、授業改善を日常化していくことは困難である。

2013年11月から12月にかけて山形県村山地区の中学校3校(小規模校2校、大規模校1校)で、授業を受け持っている教員を対象に「校内研究に関するアンケート調査」を実施したところ、「他教科よりも同じ教科の方が学びは深まる。」と感じている実態が明らかになった。しかし、「個別の支援」「生徒同士のかかわり」といった生徒理解に関する悩みを持っている割合が高いことから、教科にかかわらず学び合うことの効果は大きいと考えられる。また、「少人数」での視点を絞った「ワーク

ショップ形式」の事後研を求めていることから、かかわり合いを通して学びたいという教員の主体性が感じられる。担当教科に関係なく、お互いの実践から学ぶことができれば、教科を越えて学び合う良さを感じることができ、やりがいのある研究につながるはずである。

(2) 研究の目的

学級数減少の実態を踏まえると、異なる教科の教員が課題を共有し、協働的に学び合うことが必要だと考えられる。それによって、授業における指導力を高め、生徒に確かな力を身につけさせることができるのである。昨年度の研究から、授業における指導力には「教科指導力」「教科を越えた指導力」「生徒指導力」があり、教科を越えて学び合える部分が存在することがわかった。一方で、これまでの経験や「〇〇とは△△である」という自らのこだわりに基づいて意見を述べていたことが、教科を越えて学び合うことの阻害要因となっていた。授業での具体的な生徒の姿や事実を根拠として語り合うこと、知識や技能の伝達に力を入れてきた事後研への意識を参加者全員のための話し合いという視点に立てとらえ直す必要がある。

これらを踏まえ、今年度は生徒の名前が語られ、見取った事実を解釈して授業改善につなげられる事後研をどのように作り上げるかという点に着目していく。事後研での話し合いから教科間の壁を越えた教師の学びを分析し、校内研究を活性化するための方策を探ることを本研究の目的とする。

(3) 研究の方法

今年度は、山形県内S中学校(教職員数17名)

を対象にして研究を進める。授業における教師の見取りと事後研での語りの内容を分析し、教科を越えて学び合うための促進要因や阻害要因を明らかにする。また、教職専門実習Ⅲでの事後研との比較を通して校内研究活性化の視点を得たい。

2 先行研究の検討

(1) 生徒の姿で語る授業研究会について

佐藤(2003)は、『子どもがどう学んでいたか、教師が子どもの学びをどうデザインしたかを吟味し合う』ことにより、『教科の壁を乗り越える』と述べており、具体的な生徒の姿をもとにして授業を語り合うことの必要性を説いている。また、秋田(2012)は、「子どもの事実を手掛かりに、この子どもはこのように考えていたに違いない、こうした子ども同士の関係があったに違いないという推論ができると、それがそれぞれの子どもと学習内容、子どもと子どもや教師の関係の物語を読み取るカギとなる。教育学的推論、推理ができることが教師の専門家たる力量である。」と子どもの見取りの大切さを述べている。ここで言う「子どもの事実」とは、授業中の子どもの発言、つぶやき、記述、表情、しぐさ、他とのかかわりの様子など教師が直接見聞きした事実のことであり、生徒の姿で授業を語るとは、それらをもとに生徒の内面を解釈し、判断することなのである。

つまり、生徒の表層的な姿を見るだけでなく、生徒の事実をもとにして教師が生徒の内面を意識的に、継続的に理解しようとする働きが「生徒を『見取る』」ということなのだ。授業研究会(以下、授業研)で「子どもの何を見れば良いのかわからない」「子どもの様子を話すだけでいいのか」という声が聞かれるのは、その複雑さゆえに見た子どもの姿が教師の学びに反映されるものかわからなかったり、文脈の中で価値づけることが難しかったりするためと考えられる。

(2) 校内研究の質的な深まりについて

秋田(2012)は具体的な校内研究のシステムとして「効果的伝達モデル」と「協働構築モデル」の2つを提示している。従来の「効果的伝達モデル」からいかにして「協働構築モデル」へ転換していくかが大切であると述べている。また、教員相互の学び合いの質の高まりを次の4段階でとらえている。①「静かに参加しているが、関心は低い」受動的な状態、②「意欲はあり、それぞれに

活発に感想や意見を発信して参加している」能動的な状態、③相互作用的な「同僚の他の教師の視点を知ったり、相互の考えの相違の交流を示すことで個人に新たな理解が深まったり、より具体的に当該授業がとらえられたり、授業全般へのより深い理解や抽象化が生じたりしている」状態、④共同構成的な「授業の見方や評価において教員相互の差異や共通性に基づき、その授業のあり方や教材内容についての吟味が参加した教師皆で共有されて、さらに検討に値する内容は何か、焦点化された課題の発見や吟味がなされ、次の授業の検討につながる自分たちの共通のことばや考え方、課題が生まれる」状態である。

近年多くの学校で取り入れられているワークショップ(以下、WS)型の事後研は能動的な話し合いを可能にしている。また、それぞれの教師が自分の価値観という枠組みから離れて、具体的な生徒の姿を記録し、それを根拠として話をするすることで、多様な見方や解釈が生まれるものと思われる。さらに、授業者に対する善し悪しの評価ではなく、教師の指導の手立てにどんな効果や価値があるのかを分析し、意味づけしていくこと、教師の働きかけの意図を生かす方向で改善策を見いだしていくことによって校内研究としての高まりとともに、個々の教師の学びになっていく可能性を示唆していると思われる。

3 実践と結果(明らかになったこと)

(1) S中学校の実態と研究のシステム

4月初めに校内研究に関するアンケートを実施した。項目は昨年度、他校で行ったアンケートと同様のものである。この結果からS中でも「個の活かし方や個別の支援」について悩んでいる割合が高く、図1から同じ教科の授業を見たり、自分の授業について同じ教科の先生からの意見をもらったりしたいと考えていることがわかった。

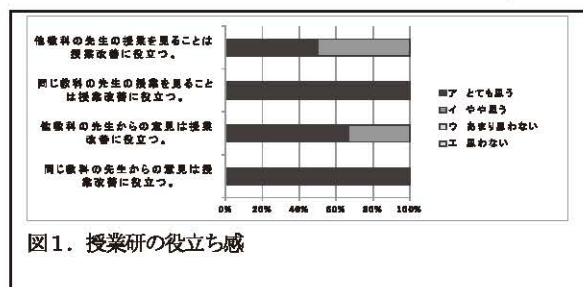


図1. 授業研の役立ち感

また、「学びが深まる事後研」について自由記述してもらったところ、自分が授業者の場合と参

観者の場合で異なる考えを持っていることが明らかになった。授業者の場合には、「どういう指示や行動が必要だったのかが具体的にわかるように、たくさん指導してほしい」という理由から一部の教師が感想や意見を述べる従来型の話し合いを望む声が多いのに対し、参観者の場合には、「話し合いの方向性が明確な」WS型を望んでいた。これらの結果から「事後研は授業者が教えてもらう場」という意識が強いこと、参観者は「自分の見方や考え方が話し合うべき事柄からずれているのではないか」という不安を抱えていることがわかる。

担当教科の異なる教師集団の中で授業者も参観者も共に学ぶ事後研を作り上げるための校内研究のあり方として、①「教えてもらう→共に学ぶ」への意識の変化と、②教科を越えて共通する「生徒の姿」から手立てについて話し合える事後研の仕組み作りが必要だと考える。①に関しては、授業者は指導案作成や事前研に力を入れ、事後研では教えてもらおうという意識が強かった。事後研では授業者のために指導案をもとに授業のデザイン、授業の善し悪しについて話し合うことが多かった。そこで事前研を簡略化し、授業で見取った事実を語り合い、学び合う事後研に力を入れていくようにする。また、これまでは年3回という授業研の設定の中で1人2回の授業研を実施してきた。1回の授業研の授業者が多く、事後研はごく少数で行われてきた。そのため、話し合っただけというよりも、助言者に教えていただくという傾向が強かった。そこで、1つの授業を全職員で見て、それをもとに研究を進めようと考えた。②に関しては、生徒の発話や様子を具体的に記録すること、生徒を見取るための足場掛けとして事後研で生徒にインタビューをすることとした。また、多様な解釈を交流できる雰囲気作りや話し合いの可視化のためにWS型で行うこととした。

(2) 第1回校内授業研(5月)の実施

第1回授業研では、参観者が気になった生徒を中心に参観し、本時案の右側を空欄にした用紙に、生徒の姿や発言を記録することとした。事後研はWS型で行い、付箋には見取った生徒の姿を添えて意見を書くこととした。

C教諭やF教諭は、具体的な生徒の名前を挙げて見取った事実を述べていた。D教諭やE教諭の発言は生徒の名前は出していないものの、具体的な姿を見取って発言したと思われる。F教諭は見取

った事実に自分なりの解釈を加えて述べている。

3年国語「読書週間ポスターを批評しよう」のWSより

◆同じポスターを選んだ人同士で意見を交流した場面

- A「工夫点をたくさん見つけることができていた。その効果を具体的に書くことにつながっていた。」
 B「1人のつぶやきがいろいろな見方や考え方に広がっていた。」
 C「Sさんなど、考えを持ってない人も他の人の考えを聞き、もやもやを言葉に表せていた。」
 D「Bのポスターでは、『椅子がある方がいい』『ない方がいい』で話し合っていた。」
 E「交流で出てきた単語を使いながら、付箋を書いている生徒がいた。」
 F「Tさんはポスターの前で述べたことと逆のことを付箋に書いていた。交流で考えが深まったのだろう。」
 G「K君が事後研で言っていたように、『(情報を)共有できたことで自分の考えを深められた。』のでは?」

また、WSの付箋を分析すると図2のような割合となった。この結果から「生徒の姿を見取る」ことに対する教師の心理的抵抗は少なく、生徒を見ようとする意識があることがわかる。しかし、事後アンケートではほぼ全教員が「生徒の様子を見取れた」と自己評価しているものの、実際には個別具体的な生徒の姿までは見取っていない。「生徒の姿を見取る」とはどのようなことか、また、生徒の姿を見取ることの意義とは何かという戸惑いがあることも感じられた。

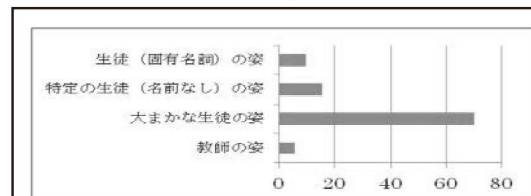


図2. WSの付箋の分析

事後研終了後に記入してもらったアクションカード（授業から学んだこと、自分の授業に活かしたいことを記入したもの）からは、自分の教科の学習に置き換えて学習活動や学習形態の工夫について考察したことがわかる。

■アクションカードより

- ・音楽の鑑賞で批評文を書く活動がある。今まで「批評」ということが曖昧で題材の終末がうまくいかなかった。批評に値するものにするために具体的な視点を与えること、視点の内容を理解させることが大切だとわかった。(音楽科教員)
- ・生徒の実態に応じた指導形態の工夫。必ずしも「個→ペア→グループ」ではなく、ハードルを下げるために「グループ→個→ペア」にする。(数学科教員)

生徒の姿を見取ることの意味づけや理解を促すため研究通信を発行し、進め方を一部変更して第2回校内授業研を実施した。

(3) 第2回校内授業研(7月)の実施

第2回授業研では事前研の代わりに10分程度の指導案説明の時間を設け、授業者の意図と見てほしい生徒や場面について共通理解した。授業ではその生徒を意識しながら自分の気になった生徒を見ることとした。

3年数学「平方根」の付箋より

●グループで求め方を交流する場面について

A：(事実：グループ内の説明でわかった生徒がいた。)

→プリントに根拠があり、図をもとに説明していた。

B：(事実：Yさん、H君などわからない生徒だけのグループがあった。)→グループ編成の工夫を。

C：(事実：指導者がくるまでY君が思考停止している。)

→もっと早くグループ活動へ。

この付箋では生徒の姿を根拠にして意見を述べる形にはなっているが、見取りから課題を指摘することはできても成果が具体的でないこと、生徒の姿の見取りが一面的で、見方の交流に至っていないことがわかる。例えば、C教諭の発言ではどんな様子からY君が思考停止しているのとらえたのかわからない。Y君の様子を具体的に見取ることにより、グループ活動に早く移行することで解決できるのか、課題が十分にとらえられていない可能性があるのではないかなど、いくつかの解釈が可能になるはずである。

このような話合いになる原因として、①付箋の数が多すぎてそれぞれの教員の意見発表で終わっていること、②生徒の思考の流れを見ることと、研究の視点ごとに付箋を整理するというWSの方法が合っていないこと、③どのクラスでも通用する手法を知りたいという意識から丁寧な見取りの必要性(有効性)を感じられないことが挙げられる。そこで、見取る生徒を事前に決めて全員でその生徒を見て発話や様子を細やかに記録すること、付箋の枚数を制限し、その整理の仕方を変更することなどを通して、記録をもとにそれぞれの解釈の違いを交流できるようにすることが必要なのではないかと考えた。ただ、方法の変更など研究推進委員会から提案が増えることは、教員の負担感、やらされ感につながると考え、多くの変更はせずに第3回授業研を行うこととした。

(4) 第3回校内授業研(10月)の実施

この授業研では、授業者が見取ってほしい生徒を挙げ、その生徒の本単元でのこれまで学びの様子を資料として配布した。参観者には固有名詞を挙げてどんな学びをしていたかを記録してもらうこととした。

1年保健体育「柔道」のWSより

<場面1>

T2：自己評価カードを見た時に誰が誰にどんなアドバイスをもらって、何が効果的だったのか、どうなったかが、みんなしっかり書けていた。(中略)

T4：自己評価カードの「言葉のキーワード」、あれがとても良いと思いました。あれがあると、国語もそうだけだと覚えられ。とてもいい言葉だと思いました。

T1：後ろの方からみていたら、2行で終わっている子がいて、あいう子たちに、コメントのうすい子たちに、なんかこう、意欲づけのコメントとか、「何書いたの?」止かって書いたあとお互い見せ合うみたいなのがあると、そういった子たちも救われたのかな。

場面1では、学習カードの効果が話題になっている。T2は「みんなしっかり書けていた」T1は「2行で終わっている子がいた」ことを取り上げながら感じたことを述べている。ここでは生徒の個人名が挙げられていないため、それぞれが述べていることがどんな生徒の姿だったのかわかりにくい。そのため、学習カードという共通の話題について話しているものの、議論がかみ合わず、意見の言いっぱなしになっている。また、学習カードの意義について、T2は「生徒自身が活動を振り返り、学んだことを記録する」ものと考えており、T4は「学んだことを言語化することで学びが深まる」と考えている。T1は2行で終わっている生徒の姿を意欲の不足ととらえていることから教師の見取りに活用できると考えている。ここで、個人名を挙げたり、具体的な記録内容を話題にしたりすることができれば、T1が見取った生徒は意欲不足なのか、身体表現を言語化する力が不足しているのか、学習カードの良い書き方のイメージがないのかというそれぞれの解釈の違いが生まれ、それが教科を越えて学び合うことにつながるものと思われる。また、そもそも学習カードとは何のために書かせるのかというカードの意義にもつながっていくと思われる。

場面2では、解釈の違いに通じるような話合いの場面も見られた。グループごとの話合いが機能した班とそうでない班があったことについて話し合っている場面である。見取る生徒を決めたことで、生徒の個人名が語られる部分に関してはうなずく姿も見られた。T5はグルーピングの仕方や動作化をしながらの説明によって効果的な話合いが成立したと感じている。それに対してT1は良い意見がグループ内でとどまっていた点を問題としていた。この時点ではT1の発言の意図がよく

理解できなかったが、T4がT1の話に関連付けて意見を述べたことで、課題の明確化という新たな視点が加わった。T3、T6は授業の中で生徒にそのような混乱があった事実を見取れなかったこと、混乱の場面が具体的に語られなかったために、アドバイスという観点から自分の考えを述べていた。このように見てみると、生徒の話し合いの難しさの原因について「動作を言語化することの難しさ」、「学習課題の曖昧さ」など複数の要因が出されていたことがわかる。本時の学習課題は「相手をくずし、固め技で押さえこもう」だったが、一般論を導くのであれば「どの位置に体重をかければ効

果的に押さえられるか」といった課題がより明確だったのかもしれないし、個別の指摘であれば「相手を押さえこむための改善点を見つけよう」だったかもしれない。このような解釈の違いを意図的に話し合いの中で取り上げることができれば、授業の見方が広がっていくものと思われる。

また、それぞれの教員の発言回数ややりとりを分析すると、特定の教師が持論を展開したり、話し合いが話題になっていることからずれたりすることが少なくなり、対等に話をしていることがわかる。T4の「それに関してなんだけど」の発言に表されているように、話の流れや関連性を踏まえて述べている姿も見られる。T1～T5の発言を分析していくと、T1は教科や種目など教科の特質、T2は生徒や教師の発話、T4は言葉や表現に着目していることがわかった。これは普段から自分がどんな点に注意して授業をしているかということと関連があると思われた。

さらに授業参観時のメモを比較してみると、第1回授業研では、課題提示や指導者の指示についてコメントを書き、何名かの生徒の発言をメモしていた。それが第3回授業研では、見取る生徒を中心とした生徒のやり取りを記録している。このことから視点が教師の姿から生徒の発言や姿へと変化していると考えられる。

<場面2>

T5: 3～4人のグループで練習した後、すぐに意見交流だったので、自分達で組んだ仲間だし、意見が言えなさそうな子どもも言えてました。意見を聞いて「こうだよな」なんて動作を交えながら注目生徒のCちゃんもやっていたので、動作を交えてというのはそういう子にとっては良かったかなって。

T1: 話し合いの中で勝負みたいなのが同じグループ内の話し合いで終わっちゃって、なんかMさんなんかおもしろいことしゃべってて。

T3: それを**全体の場でシェア**するってこと?

T1: そう。良い意見を持っている子がすごいぶん埋もれちゃってたなど。

T3: なるほど。

T4: それに関してなんだけど、話し合いしようっていうのは「R君はこうしたほうがいいよ」というR君に対するアドバイスを言えればよかったのか、勝つにはこうした方がいいという一般論をいう場だったのか。子どもも若干見えてなかったというか。〇〇さんにアドバイスしようなのか、そうだったら個々へのアドバイスになるし、でなくて勝つにはこうすべきという一般論をみんなで話し合うべきなのか。明確でなかった。子どもの中にも、アドバイスをやるのか、勝ち方について言語化するのか、もう少しはっきりするとよかったのかなど。

T3: そういう話、両方、出てましたか。

T4: そうですね。なんかそこをはっきり意識した方が、勝つにはこうした方がいいよとかしぼったほうがいいのかなど。あんまり細かすぎるとかもしませんが。

T1: そのあたり、話し合いの仕方、どうだったでしょうか。

T3: 話し合いそのものが教師から設定された話し合いという感じではなく、R君がさっき(事後研のインタビューで)「自分から『どうだった?』とアドバイス求めた」と言っていたように、**必要感のあるグループ学習**になっていたんじゃないかと思う。

T6: 同じで、グループの話し合いができてて、Cさんとか普段自分からは話さない子が「回そうとしたら逆に回されて回せなかった」って。それに対してRさんが「そういう場合は……」って言って話し合いが進められていたのでよかった。

T2: 自然な形で動いて、話し合いをして、動いて、話し合いをして。って感じだった。つながりがあった。

T5: 仲間からアドバイスをもらって自分なりのなんか発見があったんだっていう。記入や発表の中に「〇〇さんに〜と教えてもらった。」とか「〇〇さんをまねしたい。」っていうのが**キーワード**としてあって素直に吸収してたなと思いました。

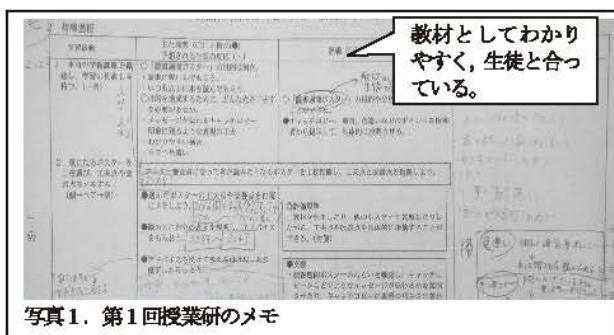


写真1. 第1回授業研のメモ

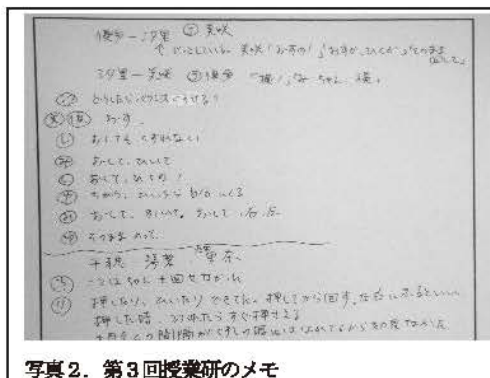


写真2. 第3回授業研のメモ

(5) 教職専門実習Ⅲでの事後研

教職専門実習でF中学校の授業研に参加させていただいた。F中では、授業、教科事後研、全体検討会（以下、全体研）という流れで行われていた。以下は全体研でのWSの記録である。

<場面1>

T1：……見取った姿としては、話し合いが一回打ち切れそうになるんだけど、やはりこれは聞いておきたいというのが子ども達の中であってそれを止めてまで質問している姿があって。それと、質問されたことについての子ども達の答えっていうのが、十分に調べてあって、それをPRですべて吐き出す人はいないと思うんだけど、ただ自分達にはそういう情報があって、資料に戻って伝えようとしているグループが私が見ていたところにはあって……。ベストな答えではなかったかもしれないけど、すごく適切に、論点がずれていない返答をしていた。あと、対話の部分になるかもしれないんですけど、子どもたちのセリフの中で「再確認ですけど」と言ってたんですね、「もしわかるのであれば教えてほしいんですけど」という言い方をしたりする。対話の中の、実際の場面での相手を意識する、**相手の持っているものを想定しながら話している**からその言葉だなんてことで、非常に良いなと思っていました。対話の形態ですけど、**立場を明確にして話していた**ということでPRをして伝えたいという意欲がただ対話ってことでなく、そういう力を高める手立てにはなっていたと思います。

T2：自評にもあったけど、相手に伝わらないう意味がないからそこを抜きにしては語れないと思う。この5人に伝える**声の大きさであるとか視線**とか、先生も「伏し目がちに」とか言ってたけど、対話力の基礎的な部分、対話力と言っているのかわからないけど。相手をどんなふうに意識して今回は相手を説得するわけだから、知事にPRするってことは自分の市をいかにどう表現して**資料から読み取ったことをどう根拠にしてい**くかというわけだから資料を読み取る力にも個々に差があるから、ペアによっては資料を読み取る力にもだいぶ差があったように見えた。資料を読む力も含めて、いかに相手を意識してここだったら**相手が納得してくれるみたいポイント**をいかにして出せたかが大事。

T1：話す時、**腰にアピールする**かによっても変わってくるというのは国語科でもやはり。

T2：ただ、相手意識ってことで一番右前のグループ、話し合いがだいぶ停滞してたんだけど、おれはそこにいたんだけど、一応やるうとしていたのは資料の〇ページひらいてくださいっていったりとか**根拠を示しながら**少しでもわかるようにやってるんだけど進まない。でも、何とか調べたことは相手に伝えるように表現しようとしているから、ここの部分をどうやって磨けるのか考えなくちゃいけない。**見せるタイミング、材料を得る、相手意識した話し方**、なんてのがもう少しあるとよかったかも。

T3：子どもたちが、今日の授業までにどういう風な資料を渡して、私の知る限りかなり低位の子でも何らかの情報を得て今日の授業を迎えていたんで何らかの確認をすることができたのではないかな。**相手がわかっているなら相手のわかっているレベルまで落としつけてい**るところははしょって説明するとか、教科の中でも意識をさせなくちゃいけないのかなって。

T2：難しいことを難しくしゃべってもわかんないしね。**難しいことをいかに楽しく話すかも相手を意識した対話力**。

場面1では研究テーマに照らし合わせ、目指す生徒の姿がどのような場面で見られたかを具体的に見取っている。具体的な生徒名はそれほど語られてはいないが、「実践力につながる対話力」が見られる姿を授業の中に見出そうとしているので、特定の場面や生徒の姿を共有しながら話を進めている様子がわかる。筆者も参加させていただいたが、自分が見取った生徒の姿を語ると、「〇〇さんのグループだね。」「言ってた、言ってた。」とうなずいてもらえる場面があった。具体的な生徒名が出されなくても見取る生徒を決めていなくても、目指す生徒像に沿った生徒の姿をとらえようとする事で同じような生徒ややりとりが目に向いたものと思われる。

<場面2>

T5：司会上手な子いましたね。

T1：あの子は委員会で司会者なんかやってるから。

T5：みんながそれぞれ意見あって、論点すり合わせて話ところがすごく難しく、それが司会者の腕にかかっていてあの子は違う市で同じことを言ってたところを取り上げてその違いを明確にしてそこから何かを生み出そうとする作りにしてて、それが終わった後にそれぞれがあまりにも個性的だったのでもっていかにかかなり苦労してて。

助言者：廊下側の前の席は話が進まない。司会者ももっとこう、割り振ってやればいいというのは事実なんだけれども、**司会する力を育てていかなければならないという意識になっていか**ないかという気がする。その前に何かしなければならぬ。育てなきゃならないというのはうまくいかない気がする。それは研究の視点がずれる気がする。**今やらなきゃならないのはあの場面、あのメンバーで、もっと違う何かを与えた時に話がかみ合うことがないのか。ああいう属な与え方だけでなく、例えば独立性とか独自性とか民主性とかあって全部与えなくてもその視点で市のPRを評価するとか**。「司会者の力だね」、「聞く力だね」でなくて、授業者の考え方をもっと整理すると、あの仕組みでも十分じゃないかと……。 (中略)

授業者：俺の中では結論が出ていて……子ども達には市長にPRしなさいって言っていて、知事には施策の内容を評価しなさいって言って。PRしなさいって言ったらプレゼンだから、聞いている方はその話し方の技量みたいところを評価しちゃう。そうじゃない手法を初めからやって与えてる課題がブレて複雑になってる。それは一番良くなかった原因。(司会者の)Wちゃんの悩んでいる原因はわかって「子育て支援という視点を与えたかったんだけど、与えても話し合いが深まらないから意味がないと思って何しようかな」と。

場面2では、話し合いがうまく進まない理由としてT5は司会者の力量と感じていることがわかる。他にも資料を読み取る力、提示する力の差ととらえた教員、相手に応じた提示の仕方と考えていた教員がいた。授業者は課題と手法のズレ、助言者は話し合う視点の明確化をそれぞれ述べており、

同じ場面についてさまざまな解釈を交流していた。このようにそれぞれの教員は自分の価値観や興味・関心に沿って授業を見たり判断したりしているが、そのことによって同じ場面についての解釈が異なり、これが授業者や参観者という枠を越えた学びになるのではないかと思われた。

そこで後日、F中のA教諭（F中勤務2年目、研究部に所属していない）に校内研究についてのインタビューを行った。

A教諭「(研究テーマを意識した授業づくりについて) 生徒同士の対話も大事だけど、自分の教科では教材との対話も大事だと思っている。だから、考えてみたくなる題材や与え方、流し方、ふりを考えること。B先生の授業のように複数の解法があるとか。そうすれば、他者との違い気になるし、考えを聞きたくなるから。」中略

A教諭「(授業を参観する時に注目するのは) 手法、課題の与え方かな。こういうことができそうとか、こういうことが仕組みたらって。引き出し、自分の中の選択肢を増やせたらって。」

筆者「生徒の姿という点では？」

A教諭「……う～ん……。その子は何でそう思ったのか。思考の流れが何によって変化したのか。何が変わるのかとか……。でも、すぐに答えられないってことはよく見えていないのかもしれない……。」中略

筆者「研究が進んでいる手ごたえとか、実感ってどんなところで感じますか。」

A教諭「授業で対話させる場面があると、自然なかかわりができるというか、話合いに慣れてるなど……。いろいろな教科で取り組んでくれているからこういう自然なかかわりができるんだと……。」

A教諭の語りから授業で大切にしていることや課題について他の授業から何らかのヒントを探ろうとしていることがわかる。F中の事後研でも生徒の学びの事実を取り上げてWSの付箋を書くことになっているが、A教諭は改めて生徒の姿と尋ねられて困惑している。生徒の姿を見ていないということではなく、「課題の与え方」という視点で授業を見る中でその与え方が効果的だったかどうかを生徒の様子から判断しているために答えにくかったのではないかと思われる。また、普段の授業における生徒の様子から教科を越えて全職員で研究を進めているという感触を得ることが研究への意欲や安心感につながっていると見られる。

4 考察

(1) 生徒の姿をもとに授業を語ること

教師は課題、発問、話合い、ワークシートなど日頃の授業での悩みや興味・関心に基づいて他者

の授業を見る傾向がある。したがって、その視点に沿って生徒の姿を見取ることへの抵抗感は少ない。生徒の姿を根拠としながら、教師の指導の手立てや教材の効果について考えることでより深く学ぶことができると言える。また、そのような経験を繰り返すことでより丁寧に、詳細に生徒の姿を見ることができるようになる。S中の実践からも最初は教師の発問や生徒の書いたもの（ワークシート）を見ていたのが、生徒同士のやりとりを聞き取ったり、反応（表情）を見たりして多様な視点から生徒の姿を見取ろうと変化しているのがわかる。しかし、生徒の発言や行動を見ることはできても、その事実をもとに生徒の思いや考えを推し量ったり、解釈したりすることは難しい。そのため、生徒の一面的な学習状況を自分の経験と照らし合わせて授業者の指導の手立ての有効性を判断することになりがちである。事後研は、他者と交流することでそのような自分の一面的なものの見方に気づくことができる場である。その際、同じ生徒の姿が繰り返し取り上げられ、複数の意見が出ることで、教師によってとらえた事実の違いがあることや、事実の見方が様々であることがわかるようになる。

(2) 事後研の目的を明らかにすること

担当する教科が異なる分、互いの学びとなる事後研にするためには、話合いの共通の基盤、拠りどころが重要になる。同じ教科の教員で話す場合には話合いの目的が曖昧でも教材観、指導の手立てなどお互いにながしかの学びはある。しかし、教科が異なる場合には事後研が何を話す場なのか、何を解決する場なのかを明確にすることが授業研の満足感につながる。S中では研究の視点に沿って話してはいるが、研究テーマの検証までには至っていない。原因として、視点はあくまでも切り口であるという認識が薄かったこと、見取った事実が必ずしも視点に関連づけられないことが挙げられる。後者に関してはWSの中で「どちらの視点になるかわかりませんが」「視点からずれているかもしれませんが」という前置きが何度か聞かれたことから明らかである。視点が教師の語りを規制しているとすれば、視点に沿った研究ではなく、見取りの中から問いを構築していくような研究スタイルも柔軟に考えていかなければならない。F中では「目指す生徒の姿」が見られた場面について語り合うことで、具体的な姿やレベルについ

て共通理解を深めていた。それにより、研究テーマへの理解がより多様になったり、具体的にったりして各教員の授業実践につながっていくものと思われた。つまり、評価基準に基づいて生徒の姿（学習状況）を具体的に検討していくと、生徒の具体的な事実のとらえに基づいた議論となり、教科の壁を越えて学び合うことが可能になる。

生徒の学びの事実をもとにして話し合いを進めようとした時、S中の教員には大きく2つのとらえがあった。1つは指導の手立てを生徒の姿を根拠に話し合うというとらえ方であり、もう1つは生徒の学びを解釈して生徒理解を深めるという考え方である。前者の場合には代案となる指導の手立てまで考えるのか、さまざまな見方や解釈を出し合って参加者各自の省察の材料とするのかという違いもある。いずれにせよ、どの目的で事後研をするのかを明確にし、参加者で共通理解を図ることが大切である。もちろん目的は毎回同じということではない。事後研の参加者によって、複数年計画の研究ならば年によって、また研究の進捗状況や課題によって、目的の持たせ方を計画的・弾力的に工夫していくことが必要である。そうすることで「生徒の姿を見取るだけでいいのか」と感じている教員をも巻き込みながら教科の壁を越えて学び合う方向性を見いだせるものと思われる。

5 到達点と課題

(1) 到達点（明らかになったこと）

事後研のねらいを明確にし、生徒の姿をもとに話し合うことで教科を越えて学び合える校内研究を推進できる可能性があることがわかった。具体的な方策としては、①事前に授業者が見てほしい生徒や評価基準に達した生徒の姿を資料として提示すること、②全教員で同じ生徒の学びの姿を継続的に見たり、生徒にインタビューしたりして生徒の思考を推測したりしながら評価基準が達成された生徒の姿を具体的にとらえること、③話し合いの中で多様な見方を交流し、指導者の手立てを意味づけること、④授業研の振り返りとして自分の実践と関連づけながら、授業者から学んだことを記述して省察を深めることが挙げられる。これらを繰り返すことが校内研究としての確かな歩みとなり、教師一人ひとりの授業力の向上にもつながると思われる。

(2) 課題

「生徒の姿を見ることは大切だが、教科の専門性を高めたい」という声は根強くあり、それに応えていく必要があるものと思われる。特に小規模校の場合には小規模校同士のネットワークを広げ、他校の同じ教科の教員と共に指導案作りをしたり、事前研をしたりする場を設定していくことも必要であろう。また、従来の効果的伝達型の事後研に比べWS型の事後研では授業者が何を学んだのかがはっきりしないという意見も見られた。従来型の場合には、事後研を受けて研究主任が成果と課題を整理し研究便りを発行することで共有化を図った。今後はそれを授業者に書いてもらうことで省察が深まるのではないかと考える。他の教師の意見や授業記録、WSの付箋等をもとに生徒の具体的な姿やその解釈をもう一度振り返ることで省察を深めることができ、授業者としての学びが確かなものになるだろう。

協働構築型の授業研への移行について論じてきたが、教員の年齢構成によっても変わってくるものである。若手教員が多い場合には教材の取り上げ方など基本的な授業技術について話す必要がある。ベテランになれば事後研を丁寧に行うことで生徒の学びから授業を見直す機会の方が重要になる。生徒の姿を視野に入れながらも教員の構成によって効果的伝達に重心をおくか、協働構築に重心をおくかのバランスが微妙に変化してくるものと思われる。

引用・参考文献

- 秋田喜代美 (2012)『学びの心理学』, pp. 205-216, 左右社
- 秋田喜代美・キャサリンルイス (2008)『授業の研究 教師の学習』, 明石書店
- 秋田喜代美・藤江康彦 (2010)『授業研究と学習過程』, 日本放送出版協会
- 二藤部由美 (2014)「教科間の壁を越えて学び合える校内研究のあり方」,『山形大学大学院教育実践研究科年報』, 第5号, pp. 288-291
- 酒井立人 (2010)「R-PDCAサイクルにより教師が学び合う授業研究の在り方」,『岐阜大学教育学部 教師教育研究』, No.6, pp. 287-298
- 坂本篤史 (2007)「現職教師は授業経験から如何に学ぶか」,『教育心理学研究』, No. 55, pp. 584-596
- 佐藤雅彰・佐藤学 (2003)『公立中学校の挑戦—授業を変える 学校が変わる』, p. 202, ぎょうせい